Educación Inclusiva

Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela





Educación Inclusiva

Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI)

ISBN: 978-9945-8789-0-5

Secretario General
Alvaro Marchesi Ullastres

Directora de la Oficina Nacional de República Dominicana
Catalina Andújar Scheker

Coordinadora del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) República Dominicana
Analía Rosoli Murillo

Autora
Analía Rosoli Murillo

Para la Elaboración de este material se ha contado con el apoyo económico del Ministerio de Educación de España.

Índice

Introducción

Este documento tiene como propósito reflexionar sobre algunos procesos que debe seguir una escuela que ha decidido iniciar el camino de asumir la educación inclusiva en el seno de su comunidad. Con tal fin se pretende ofrecer una ayuda para que los docentes, los directores y toda la comunidad educativa de una institución escolar pueda orientar sus pasos para lograr prácticas educativas cada vez más flexibles y abiertas a la atención a la diversidad.

Una escuela es un sistema y como tal está constituido por la interacción de los diferentes actores que la conforman, estos son los niños y las niñas, el personal docente, el personal administrativo, el personal directivo, los orientadores y/o psicólogos, los padres y madres y las instituciones de la comunidad. En consecuencia, la asunción consciente y responsable de desarrollar prácticas inclusivas debe tener en cuenta la participación de todos estos actores. En la medida de que se promueva esta articulación se garantizará que la escuela pueda crear un clima en el que todos los niños y las niñas aprendan.

En este sentido, el documento que sigue a continuación está organizado en los siguientes apartados: la situación de la escuela, qué es una escuela inclusiva, el desafío de ser docente, las oportunidades de ser docente en una escuela inclusiva y la práctica de los valores en una escuela inclusiva.

El documento favorece el diálogo entre el texto y los lectores. Para ello se proponen actividades individuales y grupales que buscan fomentar la reflexión sobre la propia práctica.

La situación de la escuela

El desborde que la fuerza del cambio social imprime en la realidad de la escuela, coloca al docente frente a la situación de reflexionar sobre las diferentes formas de exclusión a la que están expuestos los alumnos y las alumnas, y sobre qué puede hacer la escuela ante esta realidad.

Si bien el aumento de la cobertura en la región latinoamericana ha permitido que prácticamente todos los niños y las niñas accedan a la escuela, y en consecuencia que se esté más cerca de la universalización en la educación básica, las cifras de ineficiencia interna existente en la mayoría de los países demuestran que se está favoreciendo una suerte de exclusión a lo interno de la institución escolar y de esta manera una proporción considerable de estudiantes queda privada del conocimiento.

Terigi (2009, Pág. 22-24) describe cinco formas de exclusión educativa a la que los niños, niñas y jóvenes están expuestos. La primera forma de exclusión a la que alude se refiere a aquéllos que no han tenido la posibilidad de acceder a la escuela. La segunda forma es aquélla en la que los niños y las niñas ingresan al sistema, transcurren unos años en ella y luego abandonan. La tercera forma es la denominada “escolaridad de baja intensidad”(Kessler, 2004, en Terigi, 2009), la cual remite a los jóvenes que asisten a la escuela pero que mantienen una relación con el sistema de no respeto a lo instituido en la escuela ; estos jóvenes transcurren en el centro educativo de dos maneras: o se la pasan allí sin generar conflicto, pero no se interesan por ¨ cumplir ¨ con la escuela (ni realizan las tareas, ni completan sus cuadernos, se la pasan en una actitud de “nada me importa”), o están aquéllos que generan situaciones que perturban la convivencia escolar, promoviendo situaciones violentas. Si bien en algunas situaciones pesa mucho la situación particular del joven, en otras muchas es la escuela y el sistema educativo quienes no logran generar estrategias que tengan en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes. La cuarta forma de exclusión educativa refiere a aquellos sistemas que promueven aprendizajes que responden a una elite o a un sector social determinado, en detrimento de los saberes de los grupos minoritarios o de aquéllos menos favorecidos; en este sentido, se plantea la necesidad de que los currículos deben considerar e integrar los saberes culturales y los intereses de todos, evitando priorizar unos sobre

otros. La última forma de exclusión educativa hace referencia a las formas devaluadas de los aprendizajes, esta forma de exclusión puede observarse en los sectores sociales más pobres que acceden a la escuela, transcurren en ella, llegan a finalizarla, pero sus trayectorias escolares están marcadas por experiencias de aprendizajes de baja calidad, comprometiendo su rendimiento futuro y su posibilidad de que continúen una educación superior o técnica.

Todas las formas de exclusión mencionadas demuestran que tener la oportunidad de entrar en la escuela no garantiza el logro de aprendizajes y en consecuencia acceder al conocimiento. La heterogeneidad que habita las aulas exige repensar las formas y modos como hasta ahora se está enseñando.

Si bien los grupos con menores oportunidades han logrado entrar en la escuela, ésta aún no ha podido desarrollar las estrategias necesarias para evitar formas de exclusión. Por ejemplo, en un estudio realizado en República Dominicana por Rodríguez (2007) con niños y niñas en situación de calle, el 44% de la población entrevistada solo había logrado un nivel de tercer grado. En este estudio las causas mencionadas para dejar la escuela fueron: aburrimiento; no gustaba; haber sido echado; y ser molestado. Es importante resaltar que en este estudio se observó que los niños, niñas y jóvenes en situación de calle dan un alto valor a la institución escolar, pues consideran que ésta ofrece la oportunidad de lograr una vida distinta a la que llevan (Rodríguez, 2007). Así los encuestados manifestaron las siguientes razones para querer ir a la escuela: "… para aprender algo, la vida en la calle no deja beneficio; es bueno estudiar; para aprender matemáticas; la escuela deja mucho; para lograr lo que quiero; para seguir estudiando y hacer mi sueño realidad; porque es importante para la vida; me gusta estudiar para no ser bruto; para saber leer y escribir…" (Ibíd., Pág. 61).

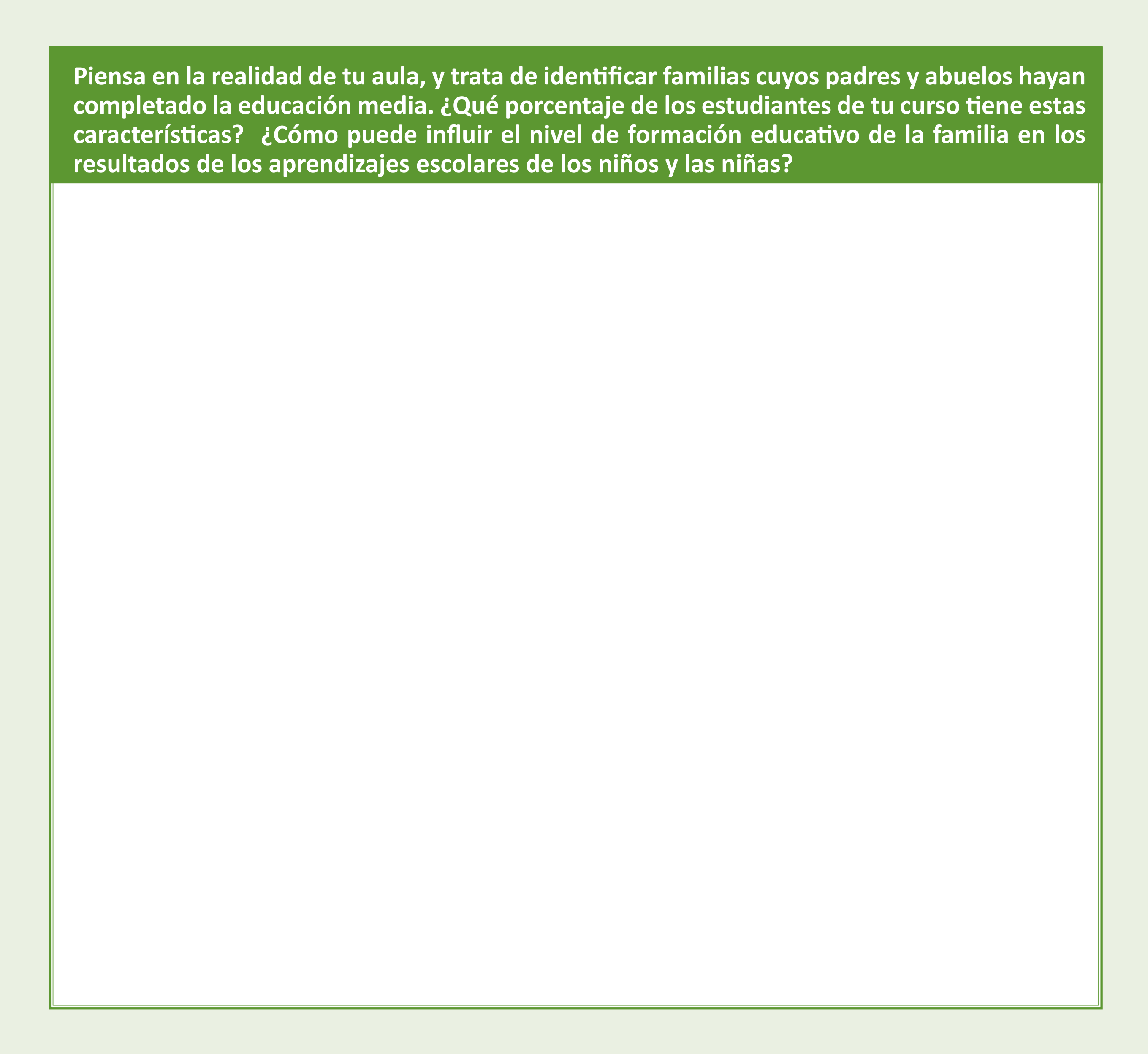
Lee la siguiente historia de José y reflexiona sobre qué puede encontrar José en la escuela para seguir sintiendo interés de asistir a clases. ¿Para qué le puede servir la escuela a José?

¨ Pobre José, me da tanta lástima. Con todo lo que le pasa y sigue viniendo a la escuela.¨ Así se expresa la maestra de José, un niño de 12 años de edad que vive solo, en una habitación que le alquila su padre en el barrio. José vive allí solo, porque su madre lo dejó hace varios años, y su padre lo tuvo a su cuidado hasta que se volvió a casar. La nueva esposa no quiere a José. Por ello el padre decidió que José viva solo en una habitación que le alquila, eso es lo único que él siente que puede hacer por su hijo. José come cuando alguien le lleva comida. *(Adaptación del relato narrado por una docente en una Escuela Básica de Santo Domingo, año 2010)*

Dentro de este universo diverso se encuentran los alumnos y las alumnas procedentes de contextos en los que apenas se logran cubrir ciertas necesidades básicas. Los niños y niñas de contextos desfavorecidos, están expuestos a situaciones de desigualdad social y económica que limitan su acceso al conocimiento. Muchos de estos niños y niñas pertenecen a familias donde sus propios padres y madres no han terminado los estudios básicos, o incluso son personas que no dominan el sistema de lectura y escritura. Esta realidad impide que estas familias puedan acceder a empleos de calidad, obligándolos a permanecer en el ámbito del empleo informal y en consecuencia limitando sus posibilidades de mejora socioeconómicas (SITEAL, Boletín No. 3)



Tonucci,F.(2007). Frato, 40 años con ojos de niño. Segunda Edición. Editorial Grao, Barcelona. Diciembre,2007.Pag.169



Piensa en la realidad de tu aula, y trata de identificar familias cuyos padres y abuelos hayan completado la educación media. ¿Qué porcentaje de los estudiantes de tu curso tiene estas características? ¿Cómo puede influir el nivel de formación educativo de la familia en los resultados de los aprendizajes escolares de los niños y las niñas?

De un estudio realizado por Vargas (2010) en el Sur de la República Dominicana sobre las diferentes formas de violencia escolar, se desprende la necesidad de que los y las docentes reflexionen sobre el rol que deben asumir frente al no aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Asimismo, se plantea la relevancia que tiene para el proceso de enseñanza el conocer el contexto de donde provienen los niños y las niñas, pero no para que se utilice como justificación de los bajos logros de los alumnos y alumnas, sino para que se modifiquen las prácticas pedagógicas que tradicionalmente se observan en las aulas.

¿Qué es una escuela inclusiva?

Todo sistema educativo debe garantizar el logro de aprendizajes significativos en sus alumnos y alumnas. Sin embargo, en la región la realidad de los datos ministeriales nos dicen que se está fracasando con el cumplimiento de este logro. Los índices de repitencia, sobreedad y deserción escolar indican que aún se está lejos de garantizar una educación de calidad, que sea garantía de equidad y de participación social.

Por lo general cuando se aborda el tema de la repitencia y la deserción escolar, las instituciones escolares suelen hacer gran énfasis en los ámbitos de procedencia de los alumnos y alumnas, en sus bajas capacidades, o en la falta de motivación que ellos y ellas manifiestan hacia las actividades escolares. Así es como actores del proceso de enseñanza originan los fracasos escolares en las características internas del sujeto aprendiente. Es decir, un niño o una niña no aprende un determinado concepto porque presenta dificultades de comprensión, de atención, de memoria, porque es hiperactivo, porque es pobre, porque sus padres son analfabetos o por cualquier otra razón que justifique que ¨ no aprende porque es el niño o la niña quien tiene una dificultad ¨. De esta manera todo el peso del ¨ no aprender ¨ es puesto en el niño o la niña. Los docentes y los centros educativos que esgrimen esta justificación de las causas por las que un alumno o alumna no aprende, no se abren a la posibilidad de reflexionar sobre cuál es el papel que ellos tienen frente al no aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

En una escuela inclusiva, no se esgrimen estas justificaciones. En una escuela que ha decidido construirse sobre la base de la filosofía inclusiva, el no aprendizaje de los alumnos y las alumnas es visto como un verdadero desafío para la práctica pedagógica. Esto es así porque la escuela inclusiva asume como responsabilidad suya el aprendizaje de los niños y las niñas, y en lugar de justificar un fracaso escolar basándose en la imposibilidad del sujeto aprendiente para poder comprender lo que el docente intenta enseñarle, reconoce que el personal docente, directivo, y de apoyo son los encargados de implementar diferentes estrategias para que el estudiante logre alcanzar las competencias esperadas. En una escuela inclusiva no se mira el vaso medio vacío, sino que se trata de mirar el vaso medio lleno.

En este sentido, la educación inclusiva busca eliminar las barreras existentes para que los alumnos y las alumnas puedan alcanzar los aprendizajes esperados (UNESCO, 2005). Estas barreras pueden ser de múltiples orígenes: generadas por condiciones personales, sociales, de género, religiosas, culturales o de idioma. Las causas de las barreras pueden ser múltiples, sin embargo existen experiencias que demuestran que cuando se reconocen y eliminan las barreras educativas, las posibilidades de éxito son infinitas.

Para que un sistema educativo pueda asumir la educación inclusiva es fundamental que exista un marco político nacional que garantice la educación para todos y todas. En este sentido en el caso de la República Dominicana, tanto la Ley General de Educación 66'97 como numerosas órdenes departamentales del Ministerio de Educación sirven de marco legal para que los centros educativos implementen los principios de la educación inclusiva en el desarrollo de sus proyectos de centro.

Pero junto con el respaldo normativo es fundamental que el sistema educativo apoye la acción educadora con mejoras a lo interno y externo de los centros escolares. En este sentido, es necesario que ciertas condiciones mínimas se puedan ofrecer para que la educación de calidad no sea una utopía. La universalización en las últimas décadas del acceso a la escuela de todos los niños y las niñas de diferentes clases sociales (y en especial de aquéllos pertenecientes a las clases más desfavorecidas, que antes no accedían al sistema) trajo aparejado un desafío para el sistema educativo: ser responsable de ofrecer oportunidades de acceso a conocimientos y bienes culturales a todos aquéllos que fuera de la escuela no tendrán la oportunidad de acceder a esos bienes.

Tal como lo plantean Falus y Goldberg (2010) para que la escuela sea un espacio que promueva la equidad educativa, los niños y las niñas de todas las regiones del país deberían tener la oportunidad de acceder a escuelas equipadas con los recursos materiales adecuados distribuidos de tal manera que se tengan en cuenta las necesidades reales de los contextos socioeconómicos a los cuales pertenecen.

Sin duda, resulta difícil pensar una educación inclusiva si al mismo tiempo no se generan desde otros sectores de la esfera nacional, políticas inclusivas. Acceso a vivienda digna, a un sistema de salud que llegue a todos, dignificación laboral, son entre otros, oportunidades que el Estado debe garantizar para su población.

Tal vez cabe preguntarnos qué es lo que necesita un sistema educativo para asumir los principios inclusivos, y luego reflexionar sobre qué necesita un centro educativo para garantizar que todos los niños y las niñas puedan aprender en un ambiente donde se respete su derecho a aprender y donde su diversidad sea vista como una riqueza, y no como una traba para poder cumplir con lo establecido en el currículo.

Reflexiona con otro compañero o compañera sobre la diversidad que se manifiesta en el siguiente diálogo de profesores [1].



1 Tonucci,F.(2007). Frato, 40 años con ojos de niño. Segunda Edición. Editorial Grao, Barcelona. Diciembre,2007, Pag.184

Katarina Tomasevsky (2002, en Blanco, 2006) plantea que los sistemas educativos que buscan hacer realidad el derecho a la Educación para Todos transitan por tres etapas:

1) En la primera, se favorece el acceso a la escuela de aquéllos que han estado excluidos (discapacitados, poblaciones indígenas, grupos nómadas) pero en espacios segregados: centros de educación especial, o programas especiales para nivelación.

2) En la segunda etapa, se pretende asumir la educación para todos pero si bien los centros educativos aceptan a los que tradicionalmente han estado afuera, a los excluidos, la escuela no se modifica y son los estudiantes los que deben buscar la manera de encajar en el status quo.

3) La tercera etapa implica un cambio de mirada de la escuela ya que reconoce el valor de la diversidad en tanto se origina en la procedencia socio cultural de los alumnos y las alumnas, y en sus características individuales en razón de sus intereses, motivaciones y capacidades.

Según las etapas enumeradas por Tomasevsky, ¿en qué etapa consideras que está nuestro sistema educativo?
¿Qué acciones consideras que hace falta realizar para acercarse a la tercera etapa?

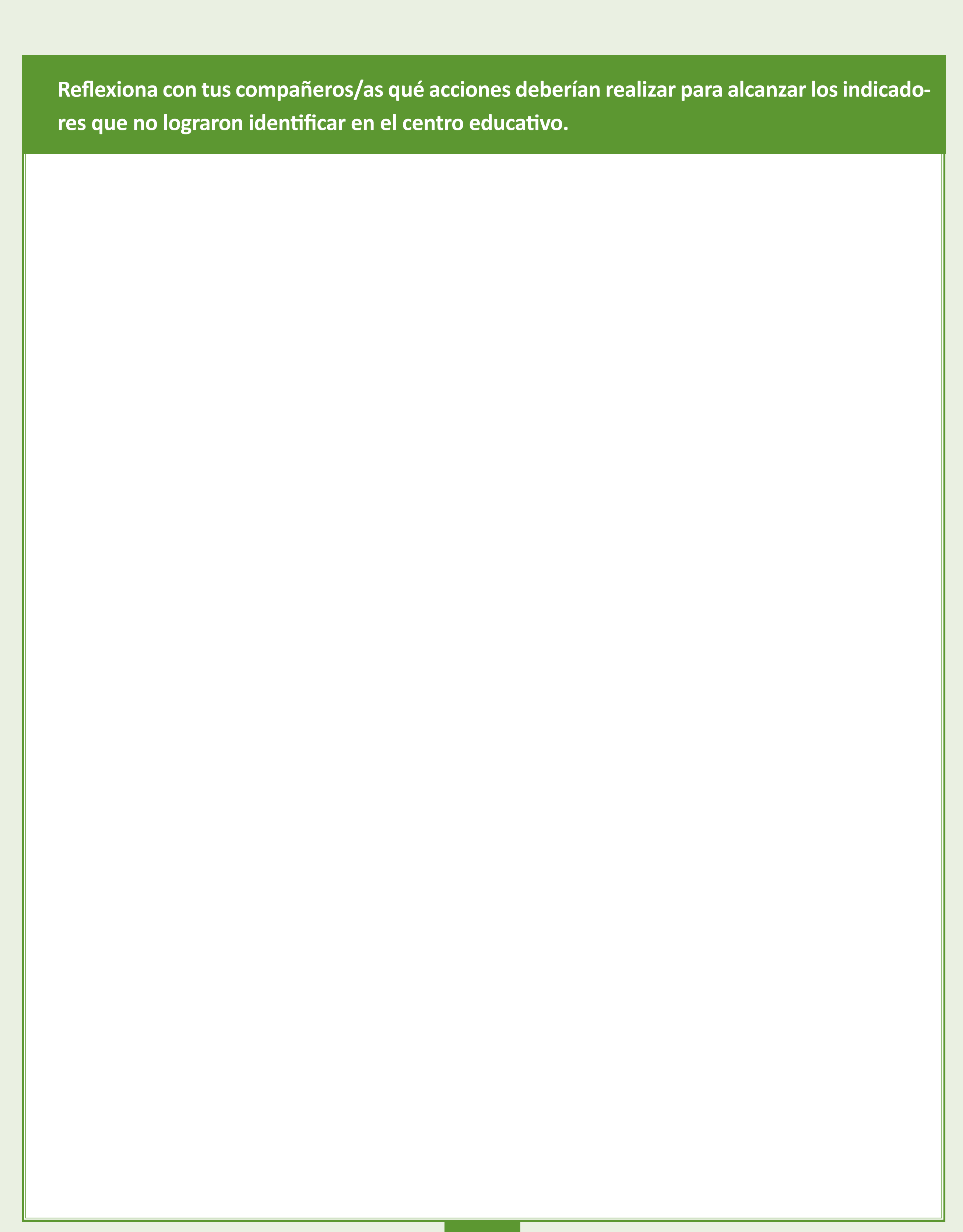
La educación inclusiva es un enfoque que debe ser asumido por todo el sistema educativo. Deben existir políticas nacionales que sirvan de marco de referencia para que los centros educativos puedan asumir la diversidad. Debe existir un equipo profesional docente que asuma la educación como un derecho de toda persona. Deben existir recursos que enriquezcan la práctica pedagógica. Debe valorarse la diversidad a lo interno y a lo externo del centro educativo, y para valorar esta diversidad se debe reconocer que el origen de cada niño y niña, su historia, su cultura, y sus potencialidades son aportes que enriquecen la práctica del aula y la vida de la escuela.

Entre las características que pueden reconocerse como indicadores de escuelas inclusivas se pueden mencionar (Kugelmass, 2003):

- Cuentan con un grupo de docentes que comparten el compromiso de promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Se trata de un trabajo en equipo, de una cultura, de una política, de una filosofía de trabajo.
- Son escuelas con una filosofía de trabajo colaborativo, que asegura un trabajo en equipo.
- Desarrollan la capacidad para mediar los conflictos tanto entre pares como con las familias, o los estudiantes.
- El trabajo colaborativo entre los docentes aumenta la capacidad de cada docente para poder trabajar con la diversidad de su alumnado, aprendiendo a valorar las diferencias como posibilidades de enriquecimiento.
- Las escuelas inclusivas enfrentan las demandas del sistema como un reto para mejorar y aprender nuevas formas de hacer que sus alumnos y alumnas aumenten sus competencias.
- Las escuelas inclusivas buscan apoyos en instituciones externas que puedan colaborar con el trabajo escolar (salud, salas de tareas, Centros de recursos, maestros itinerantes, etc.).
- Sensibilizan la comunidad educativa para que conozcan y se integren a favor de la inclusión (afiches, slogans y folletos con lenguajes inclusivos).
- Equipos de docentes líderes que impulsan acciones necesarias para promover el trabajo cooperativo. Cada miembro de la comunidad educativa desempeña un rol. Estos docentes acompañan los procesos de enseñanza de sus colegas, suelen ser reconocidos por su experiencia docente y por tener aptitudes para implementar diversas estrategias para aplicar el curriculo.
- Se organizan de tal manera que se establece una interacción entre alumnos, alumnas y adultos.

Trabajo en equipo de 4 ó 5 docentes.
En el siguiente cuadro junto con tus compañeros/as enumeren cuáles de los indicadores anteriormente mencionados están presentes en la escuela donde trabajan.

Reflexiona con tus compañeros/as qué acciones deberían realizar para alcanzar los indicadores que no lograron identificar en el centro educativo.



El desafío de ser docente

Ante este panorama cabe preguntarse qué debe hacer un o una docente para no sucumbir en el intento de enseñar. Tal como lo expresa Tenti Farfani (2009: 45)"el docente de hoy debe ser antes que nada un generador de motivación, interés y pasión por el conocimiento." Las condiciones socio históricas en las que está inmersa la escuela impulsan a que la acción pedagógica busque estrategias para que los alumnos y las alumnas encuentren sentido al aprender. Para ello (junto con otras acciones que deben ser impulsadas desde el sistema) el docente debe procurar hacer un análisis de sus propios procesos de aprendizaje, de su capacidad comunicativa y creativa, así como también tiene que ser capaz de reflexionar sobre los valores que considera que pone en práctica cada vez que entra en el salón de clases.

Hoy en día los docentes precisan elevar su nivel de profesionalismo (Tedesco, 2000) y este proceso precisa de espacios de contención docente donde el maestro pueda aprender de la práctica de otros, justificar el uso de determinada metodología de trabajo y adquirir la práctica del uso de la evaluación y de la autoevaluación como instrumento para poder orientar los propósitos de su práctica.

En este sentido, hay que recordar que a "ser docente" [1] no solo se aprende en los institutos de formación, ni en la universidad. Todos, de una u otra forma, han construido su conocimiento de cómo ser docente a lo largo de las sucesivas experiencias de aprendizaje de las que han podido participar durante su vida. Durante la propia historia de aprendizajes, cada sujeto ha tenido diferentes modelos de maestros. Si bien esos modelos pueden haber sido diferentes, seguramente cada uno ha dejado su huella en nuestra historia como sujetos aprehendientes. Los docentes no están exentos de estas experiencias. Desde los años de su educación básica, un docente ha podido observar diferentes patrones de cómo enseñar.

2 Se hace referencia al proceso de construcción de la identidad profesional docente.

Probablemente haya pasado por modelos más o menos autoritarios, y con suerte haya tenido experiencias de profesores que promovían la investigación y que se interesaban por conocer tanto el bagaje de conocimientos, como el bagaje cultural que los alumnos y las alumnas traían al aula. En consecuencia, la manera como un docente enseña en su curso, constituye una síntesis entre el conjunto de experiencias de su propia vida como sujeto aprehendiente, las competencias que pueda haber adquirido durante su proceso de formación profesional y las posibilidades que tenga de poder participar en procesos permanentes de formación, capacitación y, en especial, de reflexión sobre su práctica.

Elabora una narración describiendo al docente que más recuerdas de tu vida como estudiante. ¿Por qué motivo crees que lo recuerdas? ¿Cuáles de esas características puedes reconocer en ti?

Imagina que eres otra vez niño o niña, ¿Cómo quisieras que fuera tu docente ideal?

Para Musitu, García y Gutiérrez (1997, en Urquijo, 2002) el autoconcepto es la imagen que el sujeto tiene de sí mismo, construida a partir de las experiencias previas en la relación con los demás y de las atribuciones de su propia conducta. A través de la reflexión sobre la propia práctica el docente puede conectarse con su autoconcepto docente y trabajar sobre su autoestima.

¿Por qué crees que es importante reflexionar sobre tu propia práctica?
Elabora un listado con todas las razones que justifiquen la importancia de realizar una práctica docente reflexiva. Elabora otro listado que enuncie lo negativo de realizar ese proceso de reflexión.
¿Qué listado resultó más largo? ¿Por qué consideras que fue así?

Existen instituciones educativas donde se encuentran docentes que luchan solos para lograr que todos sus alumnos aprendan. En muchas ocasiones estos docentes no son bien vistos por sus demás compañeros, pues éstos piensan que esos alumnos y alumnas con repetidos fracasos escolares son ¨ casos perdidos ¨ y que en consecuencia no vale la pena perder el tiempo con ellos. Sin embargo, los docentes que luchan ¨solos¨ llevan adelante una empresa quijotesca, en la que ponen todo su esmero por lograr que el niño o la niña aprenda a leer o a escribir y que, además, logre tener deseo de aprender. Puede ser que el docente que lucha solo reconozca que la dinámica de la escuela haga que ese alumno o alumna al año siguiente curse con otro docente que no necesariamente tenga su misma actitud. El pequeño o gran avance que el alumno o alumna realice puede perderse si no encuentra al año siguiente, otra figura enseñante que valore su capacidad de aprender, y que crea en él. En consecuencia, el proceso que favorece el cambio de una institución escolar, en una institución escolar inclusiva, no puede estar en manos de uno o dos docentes.

En una escuela que quiere ser inclusiva los maestros y las maestras no están solos. No trabajan en islas-aulas. Existe un trabajo en equipo que involucra a todo el personal educativo. Para ello, es necesario conformar una red interna y externa a la escuela que sirva de contención para todo el equipo docente.

Los entornos inclusivos se construyen con la reflexión sobre la propia práctica. Esta reflexión se debe hacer en diferentes ámbitos: a lo interno del curso con los alumnos y alumnas, entre los profesores y las profesoras , con el personal directivo, con los padres y madres y con los profesionales externos a la escuela que puedan servir de apoyo a la acción pedagógica.

La reflexión sobre la práctica en el aula encuentra un espacio idóneo en los centros educativos que promueven el encuentro entre docentes con la finalidad de que compartan los logros y las dificultades que viven día a día en el salón de clases.

Si bien es cierto que en las últimas décadas las reformas educativas fomentaban los encuentros docentes, con el propósito de reflexionar sobre el quehacer pedagógico, la mayoría de esos espacios se convirtieron en lugares donde se atendían asuntos meramente administrativos y en consecuencia se tornaron en momentos tediosos que poco ayudaban a los y las docentes para enfrentar a las crecientes demandas hechas por el alumnado en las aulas.

Escribe en una hoja las inquietudes o dificultades que experimentas en el salón de clases a lo largo de toda una semana de trabajo.

En un espacio de reflexión, junto con otros compañeros o compañeras del mismo ciclo, comparte las inquietudes del cuadro anterior. Clasifica cuál es el origen de esas inquietudes: de tipo conceptual, de tipo curricular, relativos a la convivencia en el aula, relativas a las relaciones interpersonales docente-alumno, por conflictos con otros compañeros docentes, de otro tipo...

En el aula convergen infinitas variables, el hacer conscientes el origen de las inquietudes ayuda a comprender qué le está pasando al docente con todas las situaciones y conflictos que se están desplegando en el aula. El poder compartir esas dificultades o inquietudes con otros compañeros y otras compañeras que también son educadores, ayuda a comprender que esos sentimientos les suceden a otros, y en consecuencia se pueden compartir maneras de resolver los conflictos.

Los grupos de reflexión docente son una estrategia que favorece el crecimiento profesional. Un grupo de reflexión docente debe ser un espacio en el que cada maestro y cada maestra pueda analizar críticamente los hechos que suceden en su grupo clase, con el propósito fundamental de reconocer y compartir las prácticas que han resultado valiosas en su aula, y modificar aquéllas que no han sido positivas. En este tipo de práctica reflexiva subyace el presupuesto de que el y la docente son sujetos que enseñan y que a su vez aprenden. Desde esta perspectiva el o la docente no es ¨el sujeto que todo lo sabe¨, sino que es una persona que debe estar continuamente reflexionando sobre qué enseña, cómo lo enseña y a quiénes lo enseña.

Las oportunidades de ser docente en una escuela inclusiva

Durante mucho tiempo la sociedad demandó del docente que tuviera respuestas para todas las preguntas que sus alumnos y alumnas le hicieran. Antes tal vez eso parecía posible porque el acceso a la información no estaba tan al alcance como lo está hoy en día. Actualmente los medios masivos de comunicación facilitan que la información esté al alcance de todos. Las noticias llegan al instante, e incluso suele suceder que los niños y las niñas al llegar al salón de clases tengan más información sobre un suceso que el que tienen sus propios docentes. En este sentido, los docentes muchas veces son puestos a prueba por sus propios alumnos y alumnas, e indirectamente por las familias y la sociedad, y se espera que estén a la altura de las circunstancias.

A esta situación suele sumarse una suerte de desvalorización de la profesión generada por un entorno político, social y económico que exige del docente una alta capacitación y rendimiento en condiciones de vida que obligan al pluriempleo.

Pareciera que el panorama del docente no está nada fácil. Sin embargo, los actuales tiempos, exigen cada vez más de todas las profesiones, y la profesión docente no se exime de esta situación. Queda por pensar nuevamente cómo lograr que un docente no se pierda en el intento de ejercer su profesión.

En las últimas dos décadas se ha escuchado cada vez más hablar del término stress docente (Esteve, 1988; Gómez Pérez y Carrascosa, 2000). Así como todas las profesiones, la docencia no está exenta de ser una profesión que produce stress. Por su carácter tan específico el docente tiene que ser una persona hábil en relaciones interpersonales, capaz de empatizar con los otros, de saber gestionar conocimiento, hábil en resolución de conflictos, y capaz de ejercer una participación activa en una organización (la escuela).

¿Cuántos docentes se han detenido a pensar cuán agotados están? ¿Acaso hay en la escuela un espacio para reflexionar sobre su situación? Así como toda empresa reconoce que existen riesgos laborales, el sistema educativo debe reconocer que la docencia genera un nivel de stress y es importante que se generen espacios para que el docente pueda canalizar esas tensiones.

Difícilmente un docente que se valora negativamente podrá valorar y experimentar confianza hacia la capacidad de sus alumnos y alumnas de aprender. La autoestima del docente es fundamental para garantizar una relación positiva en el proceso enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes.

En este sentido, el sistema educativo debe cuidar de su personal docente, valorarlo y promover experiencias satisfactorias entre ellos y ellas. Es importante que en el centro educativo el y la docente puedan experimentar una adecuada realización personal en el trabajo, por ello es recomendable que puedan tener espacios de comunicación entre pares, donde comprueben o desarrollen habilidades para resolver conflictos y se sientan motivados por el trabajo que realizan.

Reflexiona con otros compañeros y compañeras docentes sobre las siguientes afirmaciones y subraya las oraciones con las que te sientes más identificado. Luego en grupos de 4 cotejen las respuestas en las que coincidieron y en las que no.

- Estoy convencido de que mi trabajo como maestro/a tiene un efecto importante en otras personas.

- Llevo tantos años enseñando que me he insensibilizado frente a los problemas de los demás.

- Me siento muy cansado cuando terminan las clases.

- En mi profesión docente obtengo muchos éxitos y logros.

- Considero que algunos de mis compañeros y alumnos me culpan por sus problemas.

- Mi trabajo con alumnos y alumnas y con otros docentes me produce mucho estrés.

- Disfruto el trabajo con niños y niñas.

- En el centro educativo y en el aula atiendo las dificultades emocionales con calma.

- Me siento cansado/a de la enseñanza.

- Me doy cuenta que estoy tratando a mis colegas docentes y a mis alumnos y alumnas sin que me importen como personas.

Adaptación de Gómez Perez, L, y Carrascosa Oltra, J., Prevención del estrés profesional docente. Generalitat Valenciana, 2000. Pag. 56, 57 y 58

Un docente que piensa de manera positiva difícilmente mirará las dificultades de los estudiantes desde la falta, o desde lo que no tienen, sino que se preocupará por descubrir las habilidades y destrezas de los niños y las niñas, de ellas se aferrará para reorientar el proceso de enseñanza. Es decir un maestro o una maestra con una actitud positiva, y que confía en sí mismo y valora su trabajo, tendrá grandes expectativas de sus alumnos y alumnas.

¿Qué espacios quisieras que se generen en tu escuela para poder canalizar las tensiones producidas por tu rol docente en el día a día? ¿Qué deberías gestionar para que se generen esos espacios?

Junto a otros compañeros docentes elaboren una estrategia para generar ese espacio. Recuerden que deben pensar en un propósito, temas sobre los que les interesa reflexionar, un cronograma de encuentros.

La práctica de los valores en la escuela inclusiva

La educación inclusiva se sostiene sobre valores tales como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la responsabilidad, entre otros. La educación para valorar es una cuestión de justicia y dignidad (Gordillo, M., 2006), por ello es un pilar básico de la educación inclusiva. El rol del docente en la escuela debe ser como dice Martínez, M. (2001, pag19) ¨ la formación de personas que no puedan concebir ideales de felicidad que no integren condiciones de justicia y dignidad para todos ¨.

Reflexiona con cuatro o cinco compañeros docentes por qué es importante que la escuela reciba, respete y atienda a todos los niños y niñas y a la comunidad a la que pertenece.

La escuela es el mejor espacio para que los niños y las niñas aprendan a convivir juntos y a vivenciar el ejercicio de los valores. Varios autores (Gordillo, M., 2006; Schmelkes, S., 2009) hablan de la importancia de valorar. Es decir de que se tenga la oportunidad de aprender qué es la justicia, qué es el respeto, qué es la tolerancia, siendo justos, respetando y tolerando. En algunas escuelas se suele hablar de valores sólo en una hora de clase o día determinado, o incluso enviándolo como tema de tarea para completar en el hogar. Sin embargo, puede suceder que en esos centros educativos esos mismos alumnos y alumnas que estudian qué es el amor, la paz y la solidaridad, en el aula ofendan al niño que usa lentes; o que el más fuerte o grandote del curso empuje en la salida al recreo a los compañeros que van delante; que la maestra seleccione siempre a los que responden más rápido y evite elegir a aquéllos que tienen menos facilidades para expresarse, y que provocan risa en los demás compañeros cuando dicen alguna idea; o que la escuela seleccione a los alumnos y alumnas de nuevo ingreso.

La escuela es el mejor espacio donde se generan las condiciones necesarias para aprender a valorar. Con los hechos aprendemos a respetar las diferencias, a tolerarlas, y a ser justos. La práctica de los valores es un fin de la educación. Tal como lo dice Martín Gordillo (2006) en la escuela se debe valorar y promover la participación.

Una escuela que desea guiar su acción pedagógica construyendo un clima basado en valores debe tener en cuenta los siguientes criterios (Martínez, M., 2001):

- **Cultivo de la autonomía personal:** de esta manera el docente aprende a enfrentar las situaciones cotidianas de manera reflexiva, sin ceder a la presión que ejerce el entorno y que puede generar desajustes en sus acciones y decisiones.
- **Diálogo:** la práctica del diálogo no solo se debe enseñar a los alumnos, sino que el docente debe vivirla cotidianamente con ellos, con sus compañeros docentes del centro educativo, y con el personal directivo. Para que esto sea posible debe vivirse un clima democrático en el centro educativo, que favorezca relaciones horizontales.
- **Cultivo de la voluntad y de las disposiciones emocionales:** es fundamental que el docente tenga una actitud empática que le permita ponerse en el lugar del otro para comprender lo que sucede y poder actuar. De esta manera la persona docente pone en práctica su capacidad de aceptar y respetar las diferencias, practicando la tolerancia, incluso muchas veces desde el disenso.

Reflexiona con otro compañero sobre cómo vivencias los criterios anteriormente mencionados en tu vida como docente.
¿Encuentras alguna barrera para poder practicar estos criterios? ¿Cuáles?

Tal como lo enuncia Tedesco (2000) uno de los principales retos de la escuela es desarrollar la capacidad de vivir juntos, para poder fortalecer la cohesión social basándose en el reconocimiento de la existencia de otro diferente de mí.

Los centros educativos que respetan la diversidad, y que han iniciado el proceso de construirse como inclusivos reconocen que en la diferencia está la riqueza, y que los niños y las niñas deben vivenciar esas diferencias como parte de la vida misma. Tradicionalmente la escuela se esforzó por homogeneizar lo que sucedía dentro de ella. Esto llevó a grandes situaciones de inequidad y de exclusión. Así fue como la escuela perdió el sentido de su existencia: educar a todos y todas, porque la educación es un derecho.

Las escuelas inclusivas valoran la participación. Reciben a todos los niños y las niñas de la comunidad y asumen el compromiso de enseñarles a todos y todas. Escuchan a las familias y tratan de acercarse a ellas para que participen de la vida de la escuela. El derecho a la participación debe practicarse en una escuela que quiere construirse sobre la base de una filosofía inclusiva. La escuela inclusiva es una escuela que fomenta la participación.

¿Cómo es la escuela que queremos?

- *En un grupo de no más de cuatro compañeros docentes reflexionen sobre cómo es la escuela en la que quieren enseñar.*

- *En una reunión de padres y madres reflexionen con ellos y ellas sobre cómo es la escuela que quieren para sus hijos e hijas.*

- *Con sus alumnos y alumnas reflexionen sobre cómo es la escuela en la que quieren aprender.*

- *En una asamblea con miembros de la comunidad reflexionen sobre cómo quieren que sea la escuela que está en su comunidad.*

- *En el mismo grupo de docentes con los que trabajaron el primer ítem de esta actividad, reflexionen sobre las propuestas propias, de las familias, de los alumnos y de la comunidad.*

Traten de construir una propuesta de escuela basándose en las propuestas surgidas de este trabajo.

A modo de conclusión

Muchos hablan de la escuela. En nuestra sociedad todos y todas tienen su opinión acerca de cómo debe ser la escuela, qué se debe enseñar en ella y cuál es la causa del fracaso de muchos niños y niñas (y en consecuencia de la escuela). La escuela en muchas regiones estuvo cerrada a la diferencia y solo atendía a los "iguales¨. Esa escuela negaba la característica propia de todo grupo social, su diversidad.

Esa escuela produjo generaciones perdidas, niños y niñas que quedaron fuera de ella y que se convirtieron en adultos analfabetos o con bajos niveles de formación. Esos adultos luego fueron padres y madres, y sus hijos e hijas quedaron expuestos a sistemas escolares que esperaban, entre otras cosas, recibir niños con niveles de educabilidad acordes a lo establecido en el currículo y con familias que pudieran acompañar los procesos de aprendizajes.

La experiencia ha demostrado que el acceso al sistema educativo no es una garantía de que los alumnos y las alumnas logren adquirir los conocimientos esperados. La relación entre tasas de escolarización primaria y secundaria con los egresos en cada nivel son un ejemplo de que acceso no implica logros en aprendizajes ni certificación (Sourrouille, 2009).

La escuela se enfrenta a la realidad de garantizar el derecho fundamental de todo ser humano, su derecho a recibir educación y junto con él, la posibilidad de acercarse o conquistar otros derechos, como el derecho a la salud, a la alimentación, a la vivienda digna, a la recreación, o a la participación.

Los actores educativos que han leído este documento, han tenido la posibilidad de reflexionar sobre su labor y sobre la importancia de que el ¨ser docente¨ no se limite a la enseñanza de contenidos. Ser docente es mucho más que eso. Es tener la oportunidad de acompañar el crecimiento y desarrollo de los alumnos y alumnas, de las familias y de la comunidad en la que se trabaja. Ser docentes es tener la oportunidad de participar de espacios y tomar decisiones con responsabilidad.

Los docentes son actores fundamentales de la vida de una sociedad. Aunque en los últimos años su figura haya sido muy cuestionada, la labor docente es fundamental para la construcción de una ciudadanía democrática.

Los docentes no deben estar solos, es importante que el sistema educativo asuma al docente como elemento fundamental del cambio, y en consonancia apoye su accionar con políticas educativas responsables. Asimismo es imprescindible que las políticas sectoriales favorezcan los procesos educativos, porque la mejora de la educación debe ser responsabilidad de toda una sociedad y no solo de un sector de ésta.

Bibliografía

Ainscow, M. y Booth, T. (2000) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas inclusivas.

Blanco Guijarro, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. REICE, Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, Vol.4. No.3, 2006.

Devalle de Rendo, A. (2000) La residencia de docentes, una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R. Aique, Grupo Editor, S.A. Buenos Aires, Argentina.

Esteve, M. (1988) Perspectivas y problemas de la función docente. Pag. 292-313.

Falus, L y Goldberg, M. (2010) Recursos, instalaciones y servicios básicos en las escuelas primarias de América Latina. Otra forma que asume la desigualdad educativa. SITEAL Cuaderno 07. IIPE-UNESCO, OEI. Diciembre 2010.

Gómez Pérez, L. y Carrascosa Oltra, J. (2000) Prevención del estrés profesional docente. Ed. Generalitat Valenciana, 2000.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003) Resiliencia en la escuela. 1ª. Edición. Ed. Paidós, Buenos Aires, 2003.

Kugelmass, J. (2003) Inclusive leadership; leadership for inclusion. National college for school leadership.

Martin Gordillo, M. (2006) Conocer, manejar, valorar, participar, los fines de una educación para la ciudadanía. Revista Iberoamericana de educación, OEI. Número 42, Septiembre-diciembre.

Martínez, M. (2001). Educación y valores democráticos. En Hoyos Vásquez, G., Martínez, M., Palos Rodríguez, J., Noguera, E., Tey, A., Buxarrais, M., Prats, E., Florentino Morillo, B., Martín Gordillo, M., Osorio, C. y López Cerezo, J. (2001) La educación en Valores en Ibero América. Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. Montevideo, Uruguay, 2 al 6 de octubre de 2000. Papeles Iberoamericanos. Organización de Estados Iberomericanos. Madrid, 2001.

Schmelkes, S. (2009) Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En Marchesi, A., Tedesco, J. C. y Coll, C. (2009) Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Organización de Estados Iberoamericanos par la educación, la ciencia y la cultura, Madrid. España.

SITEAL. Boletin No. 3. La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas. Sistema de Información de tendencias educativas en América Latina. International Institute for Educational Planning. IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (http://www.siteal.iipe-oei.org)

Sourrouille, F. (2009) Obstáculos a la plena escolarización y Configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad. Sistema de Información de tendencias educativas en América Latina, SITEAL. International Institute for Educational Planning. IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos par ala Educación la Ciencia y la Cultura. (http://www.siteal.iipe-oei.org)

Tedesco, J.C. (2000) Educar en la sociedad del conocimiento. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A. Bs. As. 3ra. Edición, 2003.

Tenti Farfani, E. (2009) Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2009) Aprendizaje y Desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos par la educación, la ciencia y la cultura, Madrid. España.

Terigi, F. (2009) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación la Ciencia y la Cultura. Madrid ,2009.

Tonucci, F. (2007). Frato, 40 años con ojos de niño. Segunda Edición. Editorial Grao, Barcelona. Diciembre, 2007.

UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, 2005

Urquijo, S. (2002) Auto concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. Psico-Usf. V.7 n.2, Pág. 211-218, Jul/Dic. 2002

NOTA: las viñetas de Francesco Tonucci que aparecen en este texto han sido reproducidas bajo la expresa autorización de su autor.


Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación
la Ciencia
y la Cultura
OEI


OEI
idie
Instituto para el Desarrollo de Innovaciones Educativas
República Dominicana
GOBIERNO
DE ESPAÑA
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN